

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**Формирование навыков социального взаимодействия  
с семьей и сверстниками у обучающихся с легкой умственной  
отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих  
расстройства аутистического спектра**

Выпускная квалификационная работа  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Профиль «Олигофренопедагогика»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой  
к.п.н., профессор О. В. Алмазова

Исполнитель:  
Ковалёва Ирина Тимершатовна,  
обучающаяся БО-51z группы  
заочного отделения

---

дата

подпись

---

подпись

Научный руководитель:  
Алмазова Ольга Владимировна,  
к.п.н., профессор кафедры  
специальной педагогики и  
специальной психологии

---

подпись

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОНТОГЕНЕЗЕ И ДИЗОНТОГЕНЕЗЕ .....	9
1.1. Определение понятия социального взаимодействия.....	9
1.2. Социальное взаимодействие обучающихся в онтогенезе.....	11
1.3. Специфика социального взаимодействия обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	13
1.4. Специфика социального взаимодействия обучающихся с расстройствами аутистического спектра.....	15
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ И СВЕРСТНИКАМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ), ИМЕЮЩИХ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	21
2.1. Характеристика базы исследования и психолого-педагогическая характеристика испытуемых.....	21
2.2. Обоснование выбора диагностического инструментария для изучения особенностей социального взаимодействия у испытуемых.....	25
2.3. Организация и проведение диагностических процедур по изучению социального взаимодействия у испытуемых.....	28
2.4. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента, направленного на изучение социального взаимодействия у испытуемых.....	31
ГЛАВА 3. ПРОГРАММА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С	

УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ), ИМЕЮЩИХ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	39
3.1. Обзор методов и приемов формирования навыков социального взаимодействия у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра.....	39
3.2. Процесс составления программы по формированию навыков социального взаимодействия обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра.....	41
3.3. Апробация программы по формированию навыков социального взаимодействия обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра в условиях образовательной организации.....	46
3.4. Анализ результатов контрольного этапа эксперимента по формированию навыков социального взаимодействия обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра.....	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	56
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ .....	59
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	66
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	68
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	70
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	72
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	74
ПРИЛОЖЕНИЕ 6.....	75
ПРИЛОЖЕНИЕ 7.....	76

ПРИЛОЖЕНИЕ 8.....	77
-------------------	----

## **ВВЕДЕНИЕ**

В настоящее время проблема развития общения стала одной из ведущих в специальном образовании. Данная тенденция связана с ростом групп заболеваний, сопровождающихся нарушением развития, где лидирующую роль играют расстройства аутистического спектра (РАС). Отличительной чертой таких обучающихся являются нарушения в сфере коммуникации, огромные трудности во взаимодействии с другими людьми, в общении, в социальной адаптации и требуют специальной поддержки. Следовательно, социальное взаимодействие обучающихся, имеющих расстройства аутистического спектра, представляет собой серьезную психолого-педагогическую и социальную проблему.

Выше перечисленные нарушения ограничивают у данной категории обучающихся образовательные, профессиональные и социальные возможности. Такие нарушения проявляются в виде отставания или отсутствия разговорной речи, неспособности поддерживать или инициировать диалог. Но это не означает, что обучающийся не хочет общаться. Его притягивает окружающий мир, и он ему не безразличен, но в то же время он и страшен, непонятен, полон неприятных впечатлений и сложных эмоциональных переживаний.

В рамках реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ФГОС НОО ОВЗ) [48] в содержании деятельности образовательных учреждений более пристальное внимание уделяется достижению целей и решению задач социально-коммуникативного развития обучающихся.

Взаимоотношения и совместная деятельность обучающегося с семьей и сверстниками – одно из необходимых условий психического развития обучающегося и формирование его общественных качеств. Взаимодействуя

со сверстниками, он более самостоятелен и независим, начинает точно оценивать себя и других, растет его способность выстраивать совместную деятельность, что способствует более высокому уровню развития коммуникативности и выступает залогом успешной адаптации человека в любой социальной среде.

Изучение вопроса взаимодействия обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра, с окружающими остается слабо изученным (Д. И. Аугене [1], Ж. Н. Головина [12], Е. С. Слепович [41] и другие). В последнее время усилиями родителей и усилиями общества интерес к этой теме очень вырос. Также не создана система работы по формированию навыков социального взаимодействия обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра, со сверстниками. Данная проблема нуждается в углубленном психолого-педагогическом изучении выявления характерных особенностей развития общения. Это обуславливает актуальность исследования «Формирование навыков социального взаимодействия с семьей и сверстниками у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра».

**Цель:** составление и апробация программы по формированию навыков социального взаимодействия с семьей и сверстниками у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра.

**Задачи:**

1. Подбор, изучение и анализ источников специальной литературы по проблеме исследования.
2. Обоснование выбора диагностического инструментария, планирование, организация, проведение и анализ результатов констатирующего этапа эксперимента на базе исследования.

3. Составление и апробация программы по формированию навыков социального взаимодействия с семьей и сверстниками у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра.

4. Определение эффективности апробированной программы.

5. Оформление выпускной квалификационной работы в соответствии с требованиями.

**Объект исследования:** социальное взаимодействие с семьей и сверстниками обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра.

**Предмет исследования:** процесс составления и апробации программы по формированию навыков социального взаимодействия с семьей и сверстниками у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра.

Методологическую основу исследования составили современные теоретические достижения о социальном взаимодействии обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра – О. С. Никольская [32], Е. Р. Баенская [2], М. Ю. Веденина [31], К. С. Лебединская [17], В. В. Лебединский [18], М. М. Либлинг [32], Е. М. Мастюкова [24], С. А. Морозов [8], Т. И. Морозова [8], Т. Питерс [34], Е. Янушко [54]. Теоретической основой стала также культурно-историческая концепция Л. С. Выготского [10], исследования в области психологии и педагогики (Т. Г. Стефаненко [46], А. В. Сухарев [47]), теоретические исследования детского игрового фольклора (П. Ф. Каптерев [14], Э. С. Литвин [21], М. В. Осорина [33], И. И. Шангина [52]). Выводы основывались на опыте практического применения игрового фольклора, отраженного в работах Т. В. Андрюхиной, Р. А. Ляхина и других.

**База исследования:** государственное казенное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Березовская школа, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» (далее ГКОУ СО «Березовская школа»).

Структура выпускной квалификационной работы отражает логику и содержание исследования. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников литературы и приложений.



# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОНТОГЕНЕЗЕ И ДИЗОНТОГЕНЕЗЕ**

## **1.1. Определение понятия социального взаимодействия**

Анализ специальной литературы по рассматриваемой проблеме позволяет сделать вывод, что понятие «социальное взаимодействие» учеными определяется неоднозначно.

Рассмотрим определение социального взаимодействия, раскрытом в словаре ключевых социологических терминов С. Фролова:

Социальное взаимодействие – это система взаимообусловленных социальных действий, связанных циклической зависимостью, при которой действие одного субъекта является одновременно причиной и следствием ответных действий других субъектов [50].

В книге «Современная западная социология» социальное взаимодействие родственно понятию «социальное действие», которое является исходным моментом формирования социальных связей. Социальное взаимодействие как способ осуществления социальных связей и отношений предполагает наличие не менее двух субъектов процесса взаимодействия, а также условий и фактов его реализации. В ходе взаимодействия имеет место становление и развитие личности, социальной системы, изменение их в социальной структуре общества [44].

Таким образом, под социальным взаимодействием мы понимаем воздействие людей друг на друга в процессе усвоения социального опыта, формирования социальных связей и отношений.

Развитие социального взаимодействия включает два аспекта:

1. «Механическое» накопление опыта и усвоение определенных социальных умений.

2. Развитие социальной мотивации.

Взаимодействие обучающихся рассматривается в условиях их общения, совместной деятельности и действиях, проявляющихся и развивающихся в ситуации контактов. Таким образом, «деятельность», «совместная деятельность», «общение», «взаимодействие» и «взаимоотношения» в психолого-педагогических работах рассматриваются как взаимосвязанные, но однозначно не одинаковые категории. Так В. Н. Мясищев определяет общение как процесс непосредственного или опосредованного взаимодействия людей, в котором можно четко выделить три компонента, связанных теснейшим образом – психическое отражение участниками общения друг друга, отношение их к друг другу и обращение их друг с другом. А. А. Леонтьев указывает, что взаимодействие (интеракция) опосредовано общением и благодаря общению люди могут вступать во взаимодействие. Иначе, взаимодействие, интеракция – это коллективная деятельность, которая рассматривается нами не со стороны содержания или продукта, а в плане социальной ее организации [19]. В. Н. Мясищев отмечал, что «взаимоотношение» является внутренней личностной основой взаимодействия, а последнее – реализацией или следствием выражения первого [29].

По мнению Лисиной М. И., термин «общение» включает в себе взаимодействие двух или более людей, в ходе которого они обмениваются разнообразной информацией с целью согласования и объединения усилий и налаживания отношений. Общение есть не просто действие, а именно взаимодействие: оно осуществляется при обоюдной активности участников [20].

Общение выполняет разнообразные функции, среди них выделяются: организация совместной деятельности, формирование и развитие межличностных отношений, эмоциональное самовыражение и познание

людьми друг друга. Функции коммуникативных сигналов в контексте общения выполняют средства общения – осознаваемые и неосознаваемые реакции и поведенческие проявления. Выделяют три основные категории средств общения: экспрессивно-мимические, предметно-действенные и речевые. Каждая категория средств общения имеет свои специфические возможности, определяющие ее функции и роль в общении [20].

## **1.2. Социальное взаимодействие обучающихся в онтогенезе**

В онтогенезе одним из первых средств общения являются экспрессивно-мимические средства: улыбка, смех, мимические движения и тому подобное. Это выразительные средства общения, особенностью которых являются их неоднозначность без определенного фиксированного содержания.

Позднее возникают предметно-действенные средства общения, изобразительные средства общения (повороты, указательные жесты, притягивание и передача предметов, действия с предметами и так далее). Изобразительные средства выражают готовность партнера к общению и в своеобразной форме показывают, к какому именно взаимодействию он приглашает. Данные средства общения отличаются более высокой степенью произвольности, чем выразительные.

Речевые средства общения являются наиболее эффективными, поскольку позволяют выйти за пределы воспринимаемой ситуации. С появлением речи происходит качественный скачок в самом общении, то есть речь приобретает относительную автономность от конкретной чувственно воспринимаемой ситуации взаимодействия. В общение посредством речи входят и утверждаются нравственные и интеллектуальные качества людей, причинно-следственные связи.

Общение в детстве играет большую роль, так как для обучающегося его общение с другими людьми – это не только источник разнообразных переживаний, но и главное условие формирования его личности, его человеческого развития. Общение является процессом социальным.

Постепенно с рождения обучающийся овладевает социальным опытом через эмоциональное общение с взрослыми, через игрушки и предметы, окружающие его, через речь. Самостоятельно постичь суть окружающего мира – задача непосильная для обучающегося, поэтому первые шаги в социализации совершаются при помощи взрослого. Отсюда вытекает проблема – проблема общения обучающегося с другими людьми и роль этого общения в психическом развитии на разных онтогенетических ступенях.

Исследования М.И. Лисиной и других показывают, что характер общения обучающегося с взрослыми и сверстниками изменяется и усложняется на протяжении детства, приобретая форму то непосредственного эмоционального контакта, то контакта в процессе совместной деятельности или речевого общения [20].

Для общения обучающихся на уровне начального образования характерны следующие особенности (по А. К. Марковой [23]):

- ✓ предрасположенность к общению в учебном процессе;
- ✓ направленность основных мотивов общения в учебной деятельности на ее результаты;
- ✓ постоянная утрата авторитета взрослого;
- ✓ возрастание роли детского сообщества;
- ✓ дифференциация делового и личностного общения.

Коломинский Я. Л. отмечал, что зависимости от динамики изменений отношений со сверстниками и учителем происходит внутренняя перестройка мотивов общения на протяжении всего начального обучения. В первых, вторых классах преимущественным является тип взаимоотношений «обучающийся – значимый взрослый». Обучающиеся предпочитают партнера учителя, общаются с ним по поводу учебной деятельности и на

личные темы, стремятся получить признание, одобрение и оценку себя и своей деятельности, выбор сверстников также определяется для обучающегося оценками педагога. К третьему, четвертому классу у обучающихся повышенное значение приобретают отношения со сверстниками, равными партнерами по учебной деятельности, что проявляется в изменении мотивации межличностных выборов, характеризуемой независимостью оценки личностных достоинств и поведения партнера по общению; и ранее не устойчивые и ситуативные игровые общности сменяются стабильными объединениями [16].

В старших классах дифференциация межличностных отношений становится наиболее заметной. Статус старшеклассника (звезда, отвергаемый, изолированный) в коллективе оказывает важнейшее влияние на его поведение и самосознание. Для приобретения статуса подросток стремится выделиться, привлечь к себе внимание.

Таким образом, социальное взаимодействие в онтогенезе – это процесс человеческого общения на протяжении жизни индивида.

### **1.3. Специфика социального взаимодействия обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)**

Большое значение для развития общества имеет семья, статус которой определяется состоянием и уровнем внутрисемейных межличностных отношений. Исследованию проблемы социального взаимодействия обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с семьей и сверстниками посвящено немного работ. Анализ данной проблемы изложен в трудах Т. Г. Богдановой, С. Д. Забрамной И. Ю. Левченко, В. В. Ткачевой, Н. В. Мазуровой, И. И. Мамайчук, М. М. Семаго и др. Авторы рассматривают различные стороны сложных

процессов взаимодействия обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с окружающими.

Назарова Н. М. отмечала, что к лицам с нарушением умственного развития (умственно отсталым) относят лиц со стойким, необратимым нарушением преимущественно познавательной сферы, возникающим вследствие органического поражения коры головного мозга, имеющего диффузный (разлитой) характер [30].

Значение социального взаимодействия обучающегося с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) для его социализации очевидно, так как мироощущение формируется исключительно в ее рамках. В межличностном общении данная категория обучающихся не проявляет явной мотивации, мало заинтересована во внимании со стороны других обучающихся. Обучающиеся предпочитают находиться рядом со сверстниками, но контакты сами не иницируют, предпочитают уступать и слушать других, не желают быть в центре внимания и самоутверждаться в качестве лидера среди сверстников. Игры таких обучающихся отличаются присутствием рядом друг с другом, а не совместным взаимодействием. Для них характерна потребность всматриваться в лицо своего партнера по общению, фиксируя свой взгляд на мимических выражениях, ему важно наличие эмоциональной экспрессии, за счет которой поддерживается интерес к другому человеку, лучше происходит понимание его поведения.

В своей книге «Психология умственно-отсталого школьника» Рубинштейн С. Я. отмечал, что обучающиеся с умственной отсталостью легкой степени (интеллектуальными нарушениями) могут достаточно легко вступить в контакт со знакомыми и даже незнакомыми людьми. При этом они затрудняются в построении вопроса, просьбы, так как бедный словарный запас затрудняет общение обучающихся. Обучающиеся стараются избегать речевого общения. В тех случаях, когда речевой контакт между ребенком и сверстником все же возникает, он оказывается кратковременным и неполноценным [40].

Общаясь друг с другом в ситуации игры, они недостаточно пользуются речью, на настоятельные вопросы собеседника отвечают очень кратко и односложно, в некоторых случаях обучающиеся не прочь заменить словесный ответ кивком головы или другим выразительным движением. В результате социальное взаимодействие обучающихся с умственной отсталостью легкой степени (интеллектуальными нарушениями) со сверстниками протекает без должной активности, вяло [40]. Они не располагают необходимыми навыками для налаживания межличностных отношений, часто оставаясь пассивными участниками происходящих событий.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что наличие диагноза «умственная отсталость (интеллектуальные нарушения)» у обучающихся обуславливает снижение мотивации в межличностном общении со сверстниками.

#### **1.4. Специфика социального взаимодействия обучающихся с расстройствами аутистического спектра**

Расстройствами аутистического спектра называются нарушения психического развития, при которых наблюдаются нарушения способности к социальному взаимодействию, стереотипные поведенческие акты и жесткое ограничение интересов. При этом основным признаком аутизма являются проблемы при установлении социальных контактов.

Вне зависимости от конкретного диагноза расстройства аутистического спектра характеризуются трудностями с социальным взаимодействием, социальной коммуникацией и гибкостью мышления. Такую триаду нарушений описала английский психиатр и терапевт Лорна Винг в 1996 [55].

Согласно редакции Международной классификации болезней (МКБ-10 [26]), к аутизму и расстройствам аутистического спектра относятся:

- Детский аутизм (ранний аутизм, синдром Каннера).
- Синдром Аспергера (аутистическая психопатия).
- Синдром Ретта.
- Атипичный аутизм.

Для детского (классического) аутизма характерны следующие особенности:

- трудности социального взаимодействия (проблемы в понимании чувств и эмоций других людей, а также трудности в выражении своих собственных, что затрудняет адаптацию в социуме, отсутствие зрительного контакта);
- трудности взаимной коммуникации (вербальной и невербальной);
- недоразвитие воображения, которое проявляется в ограниченном спектре поведения.

Для синдрома Аспергера характерны следующие особенности:

- уровень интеллектуального развития не снижен;
- раннее развитие речи (но при этом желание использовать речь в коммуникации отсутствует);
- сохранность заинтересованности в окружающем мире.

Для синдрома Ретта характерны следующие особенности:

- определение его как генетического заболевания (нарушение в X хромосоме);
- выделение гендерного аспекта, поскольку синдром встречается исключительно у девочек;
- указание на начало проявления симптомов в возрасте от 4 месяцев до 2,5 лет (характерны стереотипные движения, напоминающие мытье рук; речь затрудняется, а иногда и совсем пропадает; утрата ранее приобретенных навыков; интеллект не развивается - глубокая умственная



отсталость (интеллектуальные нарушения); приступы неадекватного смеха, которые периодически сменяются приступами импульсного поведения).

К особенностям Атипичного аутизма можно отнести то, что признаки аутичного поведения возникают на фоне других отклонений в развитии, в том числе, на фоне заболеваний.

Изучением проблемы социального взаимодействия обучающихся с расстройствами аутистического спектра занимались такие ученые, В. М. Башина [4], К. С. Лебединская [17], В. В. Лебединский [18], С. С. Мнухин [27], О. С. Никольская [31] и другие.

Обучающиеся с РАС осознанно стремятся к одиночеству. Они чувствуют себя лучше, когда остаются одни. Контакты с матерью различны: обучающийся может относиться к ней индифферентно, то есть не реагировать на ее присутствие или отсутствие, а могут гнать ее от себя. Также существует симбиотическая форма контактов, когда обучающийся не может долго находиться без матери, тревожится, если ее нет, но, вместе с тем, никогда не проявляет к ней ласки.

Связь обучающегося с РАС с близким родственником и обществом в целом нарушена грубо, совсем не так, как у других обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Развитие психических характеристик у обучающихся определяется не просто как отстающее или нарушенное, а скорее, как искаженное. Это объясняется тем, что психические функции обучающегося с РАС развиваются не в сторону социального взаимодействия и решения реальных жизненных задач, а как инструмент аутостимуляции. Донести таким обучающимся необходимый социальный опыт, погружение в социальную культуру, установление эмоционального контакта и вовлечение обучающегося в развивающее взаимодействие – вот главная задача педагогической помощи.

Волкмар Ф. Р. и Вайзнер Л. А. отмечают, что проблемы в поведении и коммуникации могут стать источником огорчений и душевного дискомфорта, причем не столько для родителей, сколько для братьев и/или

сестер обучающегося с РАС. Как следствие, может возникнуть замкнутый круг, что приведет к социальной изоляции ребенка и его семьи [9].

О. С. Аршатская, А. В. Аршатский, Е. Р. Баенская, В. Е. Коган, М. М. Либлинг и другие отмечают, что для таких обучающихся организация необязательных контактов со сверстниками наиболее трудна. Умеющий говорить и многое понимать, такой обучающийся не стремится использовать свои возможности в реальной жизни, во взаимодействии с семьей, сверстниками [31].

Обучающиеся с расстройствами аутистического спектра практически неспособны устанавливать нормальные социальные отношения. Для них типичны слабые проявления социального взаимодействия: неумение играть со сверстниками, активное избегание социальных контактов, а также невозможность инициировать и поддерживать взаимодействие. Для них общение со сверстниками не так сильно значимо, они редко сами начинают взаимодействие и сводят на нет инициацию со стороны других обучающихся из-за того, что практически не реагируют на попытки общения с ними [31].

Тео Питерс определяет социальное взаимодействие как «абстрактные символы в постоянном движении». Обучающемуся с РАС окружающая действительность представляется чем-то запутанным, массой взаимодействующих событий, он не видит ни границ, ни порядка, ни смысла. Тео Питерс отмечает, что такой обучающийся оказывается социально слепым, ему трудно понимать эмоции, намерения, мысли [34].

О.С. Никольская, Е.Р. Баенская И М.М. Либлинг в книге «Аутичный ребенок. Пути помощи» отмечают, что у данной категории обучающихся страдает развитие механизмов, определяющих активное взаимодействие с миром, и одновременно форсируется патологическое развитие механизмов защиты [32].

Исследователи подчеркивают, что у обучающегося вместо положительной избирательности жизненных привычек, формируется отрицательная избирательность, то есть в центре его внимания оказывается

не то, что он любит, а то, чего не любит, боится и не принимает. С невозможностью взаимодействия связаны и другие проблемы. Наблюдаются проблемы с речью, проблемы с выражением своих эмоций. Такой обучающийся не способен понимать чужие эмоции. Следовательно, вместо развития эмоциональных контактов с окружающими сверстниками, у него выстраивается система защиты от активного вмешательства в его жизнь. Заменяют общие средства коммуникации у обучающихся с РАС неадекватные формы поведения: гнев, крики, истерика. Обучающийся может царапать, кусать себя и окружающих. Характерны агрессивные проявления и перемены настроения. У них слабо выражена социальная направленность поведения, восприимчивость к социальным аспектам поведения других людей. Они не воспринимают окружающих как социальных партнеров.

Таким образом, у обучающихся с расстройствами аутистического спектра социальное взаимодействие со сверстниками развивается плохо из-за отсутствия привязанности к другим людям. Нарушения социального взаимодействия проявляются, главным образом, в отсутствии адекватной эмоциональной реакции на близких людей (не улыбаются, когда к ним подходит с улыбкой близкий человек); в неспособности имитировать действия близких людей; в неспособности к «разделенному совместному вниманию» (не переводят взгляд в ту сторону, куда смотрит другой человек); в неспособности делиться интересами и радостью с близкими людьми; в неумении играть в игры с переходом ходов; в неумении делиться игрушками; в непонимании правил социального поведения (как нужно вести себя в различных социальных ситуациях) и соответственно, в несформированности социальных навыков.

Таким образом, в первой главе данной работы был проанализирован процесс взаимодействия как один из составляющих компонентов социального развития человека. Под социальным взаимодействием понимается взаимодействие людей друг с другом в процессе усвоения социального опыта, формирования социальных связей и отношений, в

результате которых происходят изменения в поведении, интеллекте и личности каждого обучающегося (В. Н. Белкина [5], М. И. Лисина [20], В. С. Мухина [28], В. Н. Мясищев [29] и другие).

Представлен анализ особенностей социального взаимодействия обучающихся в онтогенезе. Одними из первых средств общения в онтогенезе возникают экспрессивно-мимические средства, позднее возникают предметно-действенные средства общения. Изобразительные средства общения и речевые средства общения являются наиболее эффективными, поскольку позволяют выйти за пределы воспринимаемой ситуации.

Описана динамика изменений отношений со сверстниками и учителем, внутренняя перестройка мотивов общения на протяжении обучения.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать следующие выводы:

1. У обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) снижена мотивация в межличностном общении с семьей и сверстниками.

2. У обучающихся с расстройством аутистического спектра социальное взаимодействие со сверстниками развивается плохо из-за отсутствия привязанности к другим людям.

3. У обучающихся с расстройством аутистического спектра наблюдается нарушение развития психических характеристик. Их искаженное развитие направлено не в сторону социального взаимодействия с близкими родственниками, а как инструмент аутостимуляции.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ И СВЕРСТНИКАМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ), ИМЕЮЩИХ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

### **2.1. Характеристика базы исследования и психолого-педагогическая характеристика испытуемых**

Для выявления особенностей социального взаимодействия с семьей и сверстниками обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра, было организовано и проведено экспериментальное исследование на базе Государственного казенного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Березовская школа, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

ГКОУ СО «Березовская СКОШ» - образовательное учреждение, которое создано учредителем (учредитель и собственник – Свердловская область) для выполнения конкретных функций: организации процесса обучения и воспитания обучающихся с целью достижения ими определенных государством образовательных уровней. Устав образовательного учреждения утвержден приказом Министерства общего и профессионального образования Свердловской области № 472-д от 24.09.2015 г. Лицензия: серия 66 № 0004770 рег. № 18420 от 23.03.2016 г. Директор школы – Соколова Тамара Юрьевна.

Школа территориально располагается в Свердловской области по адресу: г. Березовский, ул. М. Горького, д. 2А. Школа была основана в 1989 году как филиал общеобразовательной школы и находилась в здании

музыкальной школы. Первоначально в школу принимались обучающиеся с задержкой психического развития неорганического генеза, которые обучались в школе с первого по четвертый классы. Со временем возникла необходимость расширить срок обучения до девятого класса включительно. Для реализации этой задачи администрацией города было выделено здание бывшего детского сада.

В 2006 году школой была получена лицензия на обучение по программе для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В настоящее время школа реализует следующие уровни образования: начальное общее (5 лет), основное общее (5 лет).

Перечень реализуемых программ:

- адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития [36];
- адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [35].

В настоящее время в ГКОУ СО «Березовская школа» обучаются 146 обучающихся. Из них 79 обучающихся с задержкой психического развития и 67 обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В школе работает 48 сотрудников, из них 22 – педагоги и педагогические работники. В штате школы трудятся 2 педагога-психолога, 3 учителя-логопеда, социальный педагог, музыкальный руководитель, учителя-дефектологи. Школа имеет собственную столовую, оснащенный спортивный зал, библиотеку, компьютерный класс с выходом в Интернет, оборудованный кабинет по обучению правилам дорожного движения, спортивную площадку, мастерскую [11].

В исследовании приняли участие шесть обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих РАС. Возраст испытуемых 8-9 лет. Все шесть испытуемых – мальчики. Испытуемые обучаются в 1 дополнительном классе. Обучающиеся воспитываются в семьях и постоянно проживают со своими родителями. Иначе говоря, все семьи, кроме одной, являются полными. В одной семье обучающийся воспитывается мамой на фоне ее родительской семьи (дедушка и бабушка).

Психолого–педагогическая характеристика обучающихся.

Учебный стереотип обучающихся в стадии формирования, они хорошо выполняют простые знакомые бытовые инструкции, в сложных инструкциях не ориентируются. В ситуации свободной деятельности часто наблюдается отказ от деятельности или примитивная игровая деятельность. Многие обучающиеся иногда демонстрируют протестные реакции: повышают голос, топают ногами, задают много повторяющихся вопросов. Обучающиеся самостоятельно соблюдают правила поведения в структурированной ситуации (урок). В неструктурированной ситуации (перемена, столовая, экскурсия, непредвиденная смена помещения) нуждаются в контроле со стороны взрослого. Трое обучающихся Гоша, Алеша и Саша Л. нуждаются в организующей помощи взрослого, который подсказывает порядок действий, при необходимости оказывает физическую помощь. Гоша и Алеша не могут самостоятельно дойти до спортзала, столовой, поэтому для лучшего передвижения по школе обучающиеся поставлены в стабильные пары с одноклассниками Дамиром и Сашей С., которые помогают им быстрее двигаться по школе и не отставать от общего потока класса. При одиночном движении обучающиеся могут остановиться, начать волноваться. Гоша иногда может уйти совсем в другую сторону и там блуждать.

На письменных уроках необходима помощь педагога. На изменения в помещении класса и школы реагируют спокойно. В большинстве случаев самостоятельно ориентируются в пространстве класса. Обучающиеся

нуждаются в постоянной помощи со стороны взрослого при организации учебного пространства, в постоянном внешнем побуждении к продолжению учебной деятельности. Могут остановить свою графическую деятельность на половине слова, потерять место, где писали, забыть, что писали и остановиться на этом. Возобновляют деятельность только при организующей деятельности педагога. Как правило, начинают выполнять задание, но при этом прикладывают малейшие усилия для достижения результатов, встречаясь с трудностями, совсем прекращают деятельность. Обучающиеся не способны находить ошибки, безразличны к оценке учителя, именно к отметке, но при этом адекватно реагируют на словесную похвалу.

Саша С., Дамир и Саша Я. в большинстве случаев адекватно используют коммуникативные средства, у остальных обучающихся доступ к контакту ограничен. Иногда инициируют диалог с другими людьми и проявляют интерес к эмоциям других, но без сопереживания. В свободное время самостоятельно организовывать собственную деятельность не могут.

Уровень знаний, умений и навыков ниже программных требований.

Основные трудности связаны с интеллектуальными нарушениями, быстрой утомляемостью, пресыщаемостью, особенностями графической деятельности, особенностями поведения. При выполнении заданий легче ориентируются на алгоритм выполнения, нежели на вербальную инструкцию.

Таким образом, в классе у обучающихся на первый план выступают проблемы с умением правильно выстраивать коммуникацию и социальные взаимодействия.



## **2.2. Обоснование выбора диагностического инструментария для изучения особенностей социального взаимодействия у испытуемых**

Для изучения особенности социального взаимодействия у испытуемых был определен следующий диагностический инструментарий [53]:

- 1) проективная методика Р. Жиля;
- 2) проективная методика «Два дома»;
- 3) наблюдение за взаимоотношениями и взаимодействиями обучающихся.

Для исследования сферы межличностных отношений обучающихся и их восприятия окружающих людей и отношений была использована адаптированная проективная методика Рене Жиля. Тест Рене Жиля (Le Test-Film, Rene' Gille) был сконструирован для исследования личности. Это проективная визуально-вербальная методика. Она была опубликована Р. Жилем в 1959 году. Цель методики состоит в изучении социальной приспособленности обучающегося, а также его взаимоотношений с членами семьи и со сверстниками.

Изначально методика является визуально-словесной, состоит из 42 картинок с изображением детей или детей и взрослых, а также текстовых заданий. Ее направленность – выявление особенностей поведения в разнообразных жизненных ситуациях, важных для ребенка и затрагивающих его отношения с другими людьми.

Перед началом работы с методикой обучающемуся дают словесную инструкцию, что от него ждут ответов на вопросы по картинкам. Обучающийся рассматривает рисунки, слушает или читает вопросы и отвечает. Обучающийся должен выбрать себе место среди изображенных людей, либо идентифицировать себя с персонажем, занимающим то или иное место в группе. Он может выбрать его ближе или дальше от определенного лица. Обучающийся получает текстовые задания, в которых ему

предлагается выбрать типичную форму поведения. Таким образом, применение методики позволяет получить информацию об отношении обучающегося к разным окружающим его людям.

Простота и схематичность, отличающие методику Р. Жилия от других проективных тестов, делают ее более легкой для испытуемого. Это позволяет использовать данную методику как для обучающихся в дошкольном возрасте, так и для обучающихся в школьном возрасте, имеющих умственную отсталость (интеллектуальные нарушения). Помимо качественной оценки результатов детская проективная методика межличностных отношений позволяет представить результаты психологического обследования по ряду переменных, в том числе с количественной точки зрения.

Следующую выбранную для обследования методику «Два дома» предложили И. Вандвик, П. Экблад в 1994 г. Она предназначена для диагностики сферы общения обучающегося. Цель методики: определить круг значимого общения обучающегося, особенности взаимоотношений в коллективе, выявление симпатий к другим.

Для проведения исследования обучающемуся предлагается два домика. Домики могут быть плоскими или объемными, или нарисованными на разных листах бумаги. Важное условие: один домик должен быть ярким, нарядным, привлекательным, второй домик, напротив, должен быть мрачным и малопривлекательным. Обучающемуся предоставляются фотографии всех обучающихся или родителей, или обозначающие их символы. Таким образом, нами была выбрана данная методика, так как инструкции очень просты для понимания обучающемуся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Также в данной методике нет обязательного условия получения обратной речевой связи от обучающегося. Это очень важный фактор, учитывая, что испытуемые имеют расстройства аутистического спектра.

Также для исследования была выбрана методика наблюдения за взаимоотношениями и взаимодействиями обучающихся. Данная методика подходит для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих РАС, так как наблюдатель собирает информацию со стороны, не вторгается в личное пространство испытуемых. Это позволяет сохранять привычную комфортную обстановку для обучающихся, чтобы их активность протекала максимально естественно. При этом испытуемые не должны знать, что за ними ведется наблюдение. Главная задача наблюдателя – вести наблюдение по заранее составленной программе и фиксировать те наблюдения за испытуемыми, которые соответствуют поставленным целям и задачам. Опять же фиксировать полученные данные следует так, чтобы не привлекать внимание испытуемых.

Наблюдение за взаимоотношениями позволяет собирать необходимые данные как в урочной деятельности, так и во внеурочной.

В целом данные методики дают возможность определить в разных видах деятельности следующие характеристики социального взаимодействия: степень включенности во взаимоотношения; сплоченность группы и взаимность контактов, отношения обучающегося к себе и другим, особенностей его самопринятия и принятия других.

Для качественно-количественной оценки уровня навыков социального взаимодействия обучающихся была составлена таблица динамического наблюдения, позволяющая объективно оценить каждого обучающегося.

Предложенная методика комплексного педагогического обследования дает возможность уточнить, расширить представления о социальном взаимодействии с семьей и сверстниками обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра и на основании этого наметить работу по формированию социального взаимодействия с семьей и сверстниками у названной категории обучающихся.

### **2.3. Организация и проведение диагностических процедур по изучению социального взаимодействия у испытуемых**

Для выявления особенностей социального взаимодействия с семьей и сверстниками обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра, было организовано и проведено экспериментальное исследование на базе ГКОУ СО «Березовская школа». В исследовании приняли участие шесть обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих РАС, в возрасте 8-9 лет.

Для эффективной работы с такой категорией обучающихся школой созданы оптимальные условия:

- разделение пространства на: зону обучения, зону отдыха и игровую зону;
- введена индивидуальная маркировка мебели и личных вещей обучающегося;
- использование педагогом визуального плана урока;
- оснащение класса техническими средствами обучения.

Цель констатирующего этапа эксперимента: выявление особенностей социального взаимодействия с семьей и сверстниками обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра.

Каждый из шести обучающихся имеет свои личные черты, отличительные характерные особенности. Опираясь на эти индивидуальные особенности обучающихся, планировалась дальнейшая работа с ними.

Задачи:

- подобрать, адаптировать и использовать методики для выявления особенностей социального взаимодействия с семьей и сверстниками

обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра.

Диагностическое обследование проводилось с разрешения родителей и носило комплексный характер: родители, педагог, психолог.

В исследовании по данной проблеме был использован следующий диагностический блок методов и методик:

- 1) проективная методика Р. Жиля;
- 2) проективная методика «Два дома»;
- 3) наблюдение за взаимоотношениями и взаимодействиями обучающихся.

Остановимся на особенностях и целях проведения обследования испытуемых с применением данных методик.

#### 1. Проективная методика Р. Жиля.

Нами были адаптированы материалы для проведения данной методики под особенности испытуемых: умственная отсталость легкой степени (интеллектуальные нарушения) в сочетании с РАС, низкий уровень развития коммуникативных навыков. Было решено отказаться от классических графических изображений, которые изначально были предложены автором методики. Обучающимся был предложен дидактический материал из фетра: основа-бланк, стол, стулья и человеческие фигурки с фотографиями лиц одноклассников (членов семьи). Использование необычного материала привлекает внимание испытуемых. Им приятны тактильные ощущения от прикосновения к фетру.

Обучающемуся дают бланк (лист из фетра). Вариант 1. Предлагают поставить стол и стулья, затем посадить за праздничный стол тех одноклассников (членов семьи), которых он пригласил бы на свой день рождения. Вариант 2. Предлагают подарить поздравительную открытку. Вариант 3. Предлагают взять с собой кого-либо на прогулку (см. Приложение 1).

#### 2. Проективная методика «Два дома» (см. Приложение 2).

Материалы для данной методики также были адаптированы под особенности испытуемых. Дидактические материалы также были сделаны из фетра. Один домик был выполнен из ярких расцветок фетра. У него присутствуют красивые элементы декора: цветы, окно и оконные ставни. Второй домик выполнен в темных и мрачных тонах. На нем отсутствуют окно и какой-либо декор. Такое различие выполнено в соответствии с условиями, предложенной авторами методики (И. Вандвик, П. Экблад).

Педагог, экспериментатор предлагает рассмотреть домики и поселить в красивый домик тех, кто поступают хорошо и нравятся тебе, а в некрасивый – тех, которые часто, по-твоему, поступают плохо.

3. Наблюдение за взаимоотношениями и взаимодействиями обучающихся (см. Приложение 3).

Наблюдение проводится педагогом и психологом во время урочной и внеурочной деятельности. В наблюдении фиксируются данные о взаимодействии обучающихся, полученные во время уроков, коррекционных занятий и занятий по внеурочной деятельности. Большинство данных получены во время перемен между уроками, на занятиях физкультуры и во время ежедневных прогулок.

Для количественной и качественной оценки уровня сформированности навыков социального взаимодействия нами была составлена таблица динамического наблюдения на основе методического пособия Московского государственного психолого-педагогического университета (А. В. Хаустов, П. Л. Догорад, О. В. Загуменная, А. И. Козорез, Ю. В. Никитина, С. Н. Панцырь, , О. В. Стальмахович) [51]. Таблица заполняется совместно всеми специалистами, работающими с обучающимися и их родителями дважды: на этапах констатирующего и контрольного эксперимента. Фиксирование результатов: владение каждым навыком оценивается по шкале от 0 до 3 баллов, ранжированных по степени самостоятельности проявления навыка, частоты возникновения трудностей, а также вариантов оказания взрослыми помощи обучающемуся.

3 балла – навык сформирован на высоком уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием;

2 балла – навык сформирован на среднем уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием, и носит кратковременный характер;

1 балл – навык носит низкий уровень, ожидаемом для сверстников с типичным развитием, обучающийся предпочитает наблюдение со стороны;

0 – полное отсутствие данного навыка.

Балльные оценки суммируются и делятся на количество формируемых навыков. Результаты повторного обследования заносятся в ту же таблицу, при этом ячейки закрашиваются другим цветом (зеленый цвет – результаты констатирующего этапа эксперимента, розовый цвет – результаты контрольного этапа эксперимента). Сравнение суммы баллов до и после этапа формирующего эксперимента позволит объективно оценить динамику развития социального взаимодействия каждого обучающегося с РАС.

#### **2.4. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента, направленного на изучение социального взаимодействия у испытуемых**

После проведения диагностических процедур мы приходим к выводу, что социальное взаимодействие с семьей и сверстниками у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра, находится на низком уровне.

Рассмотрим результаты констатирующего эксперимента.

Анализ результатов применения методики Р. Жилия позволил определить степень включенности испытуемых во взаимоотношения.

Опишем характерные особенности выбора обучающихся по первому варианту:

83% (5 чел.) – игнорируют сверстников. На предложение пригласить за праздничный стол одноклассников, мальчики занимались сервировкой стола.

50% (3 чел.) – предпочтение отдали маме и сестре, себя за стол не посадили.

Второй вариант:

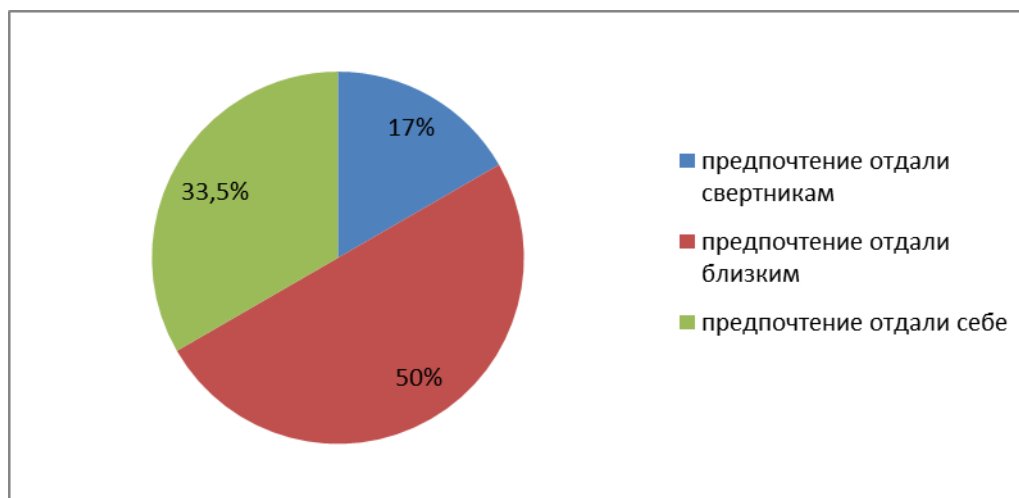
67% (4 чел.) – на прогулку не пошли, но отправили всех членов семьи. Мальчики стремятся к уединению, не любят прогулки, шум автомобилей, крик галок и ворон.

33,3% (2 чел.) – предпочтение отдали сверстникам. Гоша и Алеша на прогулку пригласили друг друга, остальных оставили в стороне.

Третий вариант:

100% обучающихся открытку оставили себе.

Проиллюстрируем полученные результаты с помощью рисунка 1.



***Рис. 1. Показатели распределения социального взаимодействия с семьей и сверстниками у испытуемых по методике Р. Жилия***

Анализ данных, представленных на рисунке 1, позволяет сделать вывод, что потребность в общении испытуемых со сверстниками имеет низкий показатель.

Наблюдения классного руководителя, психолога и родителей за взаимоотношениями и взаимодействиями обучающихся позволили



определить уровень сформированности навыка социального взаимодействия (таблица 1):

17% (1 чел.) – навык сформирован на среднем уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием, и носит кратковременный характер;

50% (3 чел.) – навык носит низкий уровень, ожидаемом для сверстников с типичным развитием, обучающийся предпочитает наблюдение со стороны;

33,3% (2 чел.) – полное отсутствие навыка.

*Таблица 1*

***Показатели динамического наблюдения за испытуемыми на этапе констатирующего эксперимента***

Навыки социального взаимодействия	Имя испытуемого					
	Дамир	Гоша	Саша С.	Саша Я.	Саша Л.	Алеша
Умение адекватно вести себя, находясь рядом со сверстниками (без криков, попыток убежать)	2	1	2	1	1	0
Умение адекватно реагировать (не кричать или пытаться убежать) на дружеские прикосновения других людей (взять и подержать за руку)	3	1	3	1	2	0
Умение взять предложенный сверстником предмет	3	2	2	3	2	1
Умение наблюдать/следить за действиями сверстников	1	1	2	3	1	1
Умение играть «рядом» со сверстниками (параллельная игра)	2	0	2	1	2	0
Умение подражать поведению сверстников, имитировать их действия	1	0	2	1	1	0
Умение адекватно реагировать на приветствия сверстников (приветствовать в ответ)	2	0	2	1	1	0
Умение устанавливать зрительный контакт, чтобы начать взаимодействие	1	0	2	2	1	0
Умение предлагать совместную деятельность (игру) сверстнику	0	0	2	1	0	0
Умение адекватно отвечать на попытки сверстников вовлечь его в какую-либо деятельность	2	0	2	1	1	0

Продолжение таблицы 1

Умение делиться игрушками и другими предметами (позволять другим пользоваться предметами, которыми пользуется сам обучающийся)	1	0	2	0	2	0
Умение привлечь к себе внимание перед началом действия	0	0	2	1	0	0
Умение указывать на предметы, демонстрируя их другим	1	0	2	2	1	0
Умение участвовать в простых играх, организованным взрослым, в паре с другим ребенком	1	0	2	1	1	0
Умение соблюдать (следовать) общим правилам (в том числе, в игре)	1	0	2	0	1	0
Умение играть в простые игры с переходом ходов, организованные взрослым	1	0	2	1	1	0
Умение выбирать партнера для игры	1	0	2	0	1	0
Умение самостоятельно присоединяться к сверстникам в какой-либо деятельности	0	0	2	0	0	0
Умение корректировать свое поведение, наблюдая за другими	1	0	1	0	1	0
Умение помогать сверстникам	1	0	2	0	0	0
Умение играть вместе со сверстниками для достижения общей цели	1	0	2	1	1	0
Умение следить за реакцией (проявлением интереса) со стороны окружающих	0	0	2	1	0	0
Итого	26	5	43	22	21	2
Средний балл	1,2	0,2	2	1	1	0

3 балла – навык сформирован на высоком уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием;

2 балла – навык сформирован на среднем уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием, и носит кратковременный характер;

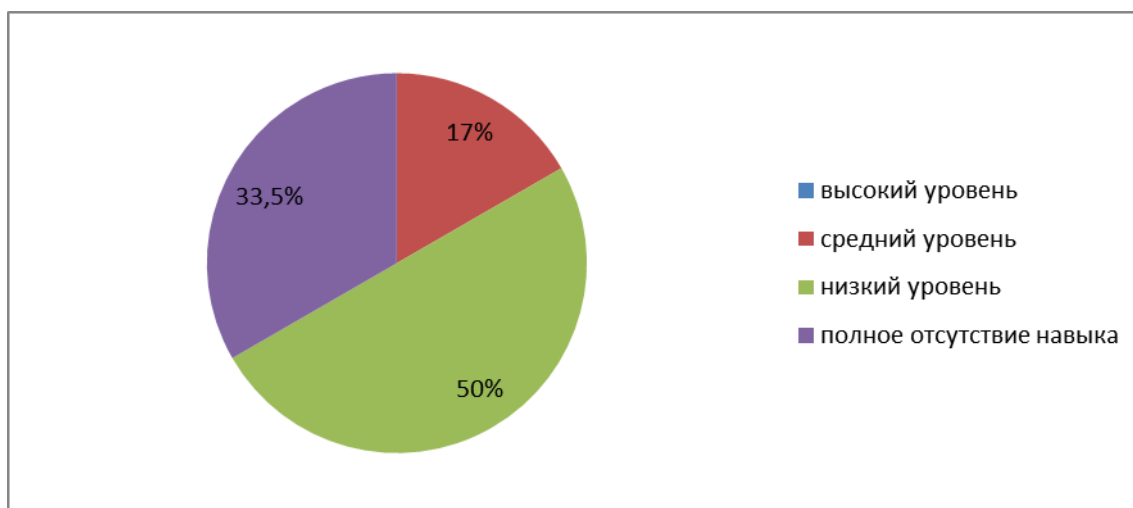
1 балл – навык носит низкий уровень, ожидаемом для сверстников с типичным развитием, обучающийся предпочитает наблюдение со стороны;

0 – полное отсутствие данного навыка.

Балльные оценки суммируются и делятся на количество формируемых навыков (средний бал).

Как видно из таблицы 1, наибольшие показатели сформированности навыков социального взаимодействия у Саши С. Его средний балл по всем пунктам наблюдения равен 2. Наименьший показатель сформированности навыков социального взаимодействия отмечен у Гоши и Алеши. Средний бал Гоши равен 0,2, а средний бал Алеши равен 0. У Дамира, Саши Я. и Саши Л. показатели сформированности навыков социального взаимодействия имеют средние значения. Средний бал Дамира равен 1,2. Средний бал Саши Я. и Саши Л. Равен 1.

Проиллюстрируем полученные результаты с помощью рисунка 2.



***Рис. 2. Показатели распределения у испытуемых уровня сформированности навыков социального взаимодействия по показателям динамического наблюдения***

Гоша, Алеша и Саша Л. безразличны к сверстникам, словно не замечают их присутствия. Контакта не ищут. Они предпочитают сводить к минимуму общение с обучающимися. Через 20-30 минут общения внимание мальчиков истощается, они начинают «уходить»: стремятся к одиночеству; если нет возможности выйти из помещения, просто поворачиваются спиной

или подходят к окну и встают за занавеску (создают «перегородку», за которой можно укрыться от общения).

К членам семьи все обучающиеся относятся положительно, от каждого требуют общения с ними. Особое место у мальчиков занимает мама. Мама – тот человек, который поймет. Маме могут выразить свои желания или нежелания, «хочу-не хочу», «могу-не могу», «буду-не буду». За утешением приходят к маме. Папа для них в плане учебы не имеет авторитета, не может уговорить на занятия. Не все мальчики близки с родными братьями и сестрами. Так, Гоше, Саше, Дамиру не жалко поделиться игрушками или сладостями. Саша младшего брата называет «гениальный обучающийся – говорит с пеленок», старается тянуться за ним (догнать по уровню развития), часто конкурирует (стремится делать то же, что и брат, пытаясь сделать лучше; если видит, что брата обнимают, тут же подходит, чтобы обняли и его). Взаимопонимания с сестрой у Алеши нет, так как девочка сторонится брата, стесняется с ним гулять.

Эмоциональное состояние сверстников обучающиеся понимают не правильно, поскольку для этого им необходимо достаточно хорошо знать человека (например, членов семьи Саша понимает гораздо лучше именно потому, что находится рядом с ними большую часть времени). Сложная для понимания мальчиков ситуация: мальчики шутливо борются друг с другом – Саша встревоженно спрашивает: «Драка?».

Реакция на успехи и неудачи сверстников слабая: возможно, потому, что ориентируются на эмоциональную реакцию того, кто достиг успеха или потерпел неудачу, и не всегда могут оценить ее верно и соответственно отреагировать (к членам семьи это не относится).

Из наблюдения можно сделать вывод, что у данной категории обучающихся отсутствует потребность в общении со сверстниками, в семье же общение носит избирательный характер.

Анализ использования в обследовании методики "Два дома" показал отношение обучающегося к себе, сверстникам, семье; особенности его самопринятия и принятия других.

Опишем характерные особенности у испытуемых. Все обучающиеся поселились в красивый дом. На внешнюю сторону дома поместили маму и сестру (брата). Четверо обучающихся закрылись в доме, лишь выглянув в окошко. Три мальчика поселили в некрасивый дом бабушку, произнеся фразу: «Баба Яга», папу: «Кощей Бессмертный». Это вновь указывает на весьма избирательное отношение к членам семьи.

При выборе сверстников в красивый домик поместили только себя, это указывает на положительное принятие себя и стремление отгородиться от воздействия внешнего мира, и от сверстников.

Таким образом, анализ результатов констатирующего этапа эксперимента показал, что обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющие расстройства аутистического спектра, не стремятся к активному взаимодействию с членами семьи и сверстниками. Социальный статус обучающихся влияет на избирательность межличностного общения; наиболее значимыми для них являются отношения с матерью, которая оказывает обучающемуся не только ежедневную помощь, но и поддерживает с ним эмоциональный контакт.

Таким образом, во второй главе исследования дана характеристика базы исследования и развернутая психолого-педагогическая характеристика испытуемых, отражающая особенности поведения и характер деятельности обучающихся.

Для обследования специфики социального взаимодействия у испытуемых был определен следующий диагностический инструментарий:

1. проективная методика Р. Жилия;
2. проективная методика «Два дома»;
3. наблюдение за взаимоотношениями и взаимодействиями обучающихся.

Предложенная методика комплексного педагогического обследования дает возможность уточнить, расширить представления о социальном взаимодействии с семьей и сверстниками обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра и на основании этого наметить работу по формированию социального взаимодействия с семьей и сверстниками.

В целях реализации задач констатирующего этапа эксперимента, было проведено изучение социального взаимодействия с семьей и сверстниками обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра.

В результате проведенной работы был получен исходный материал социального взаимодействия обучающихся, участвующих в эксперименте, проведен анализ результатов обследования. Анализ дал возможность констатировать, что обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющие расстройства аутистического спектра, не стремятся к активному взаимодействию с членами семьи и сверстниками. Социальный статус обучающихся влияет на избирательность межличностного общения; наиболее значимыми для них являются отношения с матерью, которая оказывает обучающемуся не только ежедневную помощь, но и поддерживает с ним эмоциональный контакт.

### **ГЛАВА 3. ПРОГРАММА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ), ИМЕЮЩИХ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

#### **3.1. Обзор методов и приемов формирования навыков социального взаимодействия у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра**

В зависимости от уровня развития обучающихся с умственной отсталостью легкой степени (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра, и их специфических особенностей подходы и стратегии работы по формированию навыков социального взаимодействия будут разными.

Обучающиеся с умственной отсталостью легкой степени (интеллектуальными нарушениями), имеющие расстройства аутистического спектра, не знают, как осуществить взаимодействие. Следовательно, работа строится на принципах развивающих подходов: формирование социальных навыков осуществляется на основе эмоциональной вовлеченности и заинтересованности в совместной деятельности с другими людьми. Сначала обучающийся эмоционально вовлекается в процесс простого взаимодействия, а затем осуществляется развитие и расширение его социальных действий.

У обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с тяжелыми формами аутизма часто несформированность социальных представлений и навыков сочетается с отсутствием мотивации.

Поэтому при формировании у них социальных навыков первоначально делается акцент на отработке отдельных навыков, которые позволят обучающемуся функционировать в типичных социальных ситуациях. Это отработка шаблонов, простых социальных действий, общепринятых ритуалов, способствующих соблюдению принятых правил.

Социальная мотивация формируется по мере развития социальных навыков: сначала обучающийся привыкает к определенным социальным действиям. Затем, когда они становятся привычными и предсказуемыми, он начинает испытывать интерес к их повторению. Таким образом, при работе с обучающимися с тяжелыми формами аутизма обычный механизм развития социальных навыков изменяется. В работе преобладает структурированный поведенческий подход.

Выбор навыков, которые планируется сформировать, осуществляется на основе результатов обследования с учетом последовательности их формирования в онтогенезе и их важности для повседневной жизни обучающегося. Обучение конкретному навыку осуществляется путем его тренировки.

Начинается обучение каждому навыку в индивидуальной форме. В дальнейшем работа переходит в формат подгрупповых и групповых занятий с целью переноса навыка на взаимодействие со сверстниками. При этом используется помощь тьютера, который дает обучающемуся необходимые подсказки и помощь.

В процессе работы важно соблюдение следующих условий:

- использование структурированных занятий, игр и упражнений с понятными для обучающихся правилами;
- дополнительная визуализация (визуальное расписание занятия, урока, иллюстрации правил поведения);
- использование интересных видов деятельности (для повышения эмоциональной вовлеченности).



При обучении социальным навыкам используются следующие методы и приемы:

- ✓ Игровые. Различные виды игр (имитационные, хороводные, с переходом ходов, подвижные, ролевые, настольные и т.д.) применяются на всех этапах и направлениях психолого-педагогической коррекции.
- ✓ Моделирование. Обеспечивает обучающемуся возможность понаблюдать, послушать, симитировать и осуществить перенос модели коммуникативного поведения, которую продемонстрировал взрослый.
- ✓ Видеомоделирование. Используется видеозапись и демонстрационное оборудование, создающие визуальную модель желательного поведения или навыка.
- ✓ Социальные истории. Краткое описание определенной ситуации, события или деятельности, включающее информацию о том, чего можно ожидать в такой ситуации и почему.
- ✓ Жетонная система подкрепления. Позволяет давать положительную оценку действиям обучающегося и стимулировать дальнейшее выполнение заданий.

### **3.2. Процесс составления программы по формированию навыков социального взаимодействия обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра**

С опорой на анализ данных специальной литературы о расстройствах аутистического спектра, об умственной отсталости (интеллектуальных нарушениях), о значении русского фольклора в жизни обучающихся была составлена программа «Я, ты, он, она – вместе дружная семья!» по формированию навыков социального взаимодействия обучающихся с

умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в сочетании с расстройствами аутистического спектра на основе традиционного русского фольклора. Были отобраны и адаптированы хороводные игры, наиболее адекватные задачам развития коммуникативного поведения у обучающихся, были исключены игры и стишки и песни, непонятные обучающимся по лексическому содержанию, требующие быстрого переключения внимания.

Пестование и хороводные игры стали основой построения взаимодействия. Отметим их положительные стороны:

- для обучающегося это комфортная ситуация, внутри которой он спокоен;
- если поведение обучающегося вышло из-под контроля, возникла аффективная вспышка, с помощью включения в общение игры можно вернуть обучающегося в уравновешенное состояние.

После опроса родителей о применении пестушек в домашних условиях во время режимных моментов, сделали вывод, что данный жанр фольклора не использовался родителями, так как обучающимся это не нравилось. По словам родителей обучающиеся отвергали любое, даже малейшее, использование пестушек.

Задачи программы:

- ✓ Преодоление негативизма при общении и установлении контакта с взрослыми и сверстниками.
- ✓ Обучение обучающихся простым навыкам контакта.
- ✓ Повышение активности обучающегося в процессе общения.

При составлении данной программы были учтены следующие принципы:

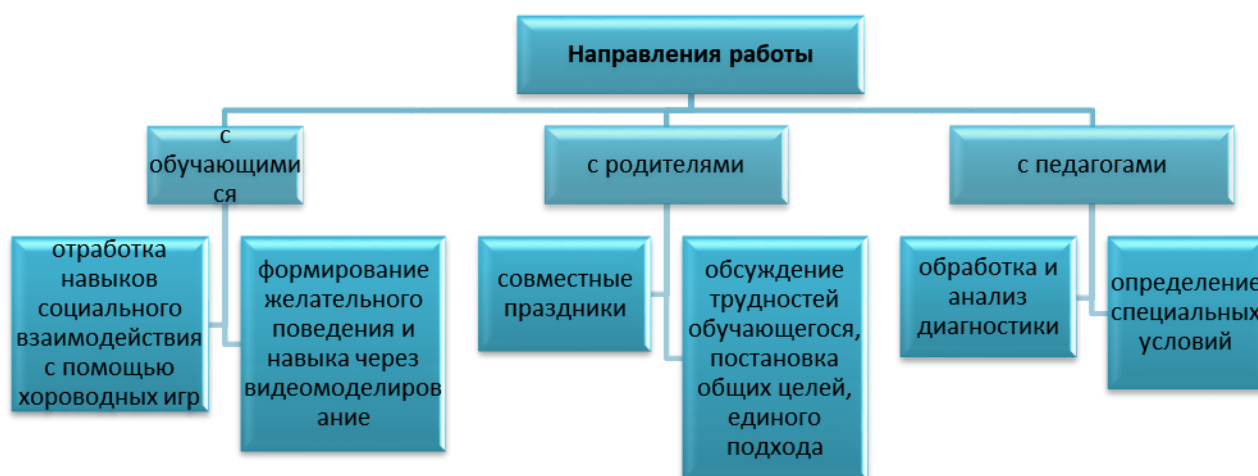
- ✓ *Принцип единства диагностики и коррекции* – формирующая, коррекционно-развивающая работа осуществляется на основе проведенного нами диагностического обследования уровня навыков социального взаимодействия.

✓ *Принцип нормативности развития* – программа формирования навыков социального взаимодействия предполагала учет того, что все обучающиеся имеют легкую умственную отсталость в сочетании с расстройствами аутистического спектра.

✓ *Деятельностный принцип* – отработка социальных навыков осуществляется в ходе структурированных игр и упражнений (игровой деятельности).

✓ *Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к работе с ребенком.* Все родители обучающихся участвовали в формирующем этапе эксперимента.

Структура направления работы с обучающимися, с их родителями и педагогами представлена в рисунке 3.



**Рис. 3. Структура направления работы с обучающимися, с их родителями и педагогами по формированию навыков социального взаимодействия (этап формирующего эксперимента)**

Программа «Я, ты, он, она вместе - дружная семья!» состоит из трех модулей: «Развеселый хоровод», «Ладушки», «У самовара». Раскроем сущность каждого из модулей.

«Развеселый хоровод» – разучивание хороводных игр, направленных на развитие коммуникаций со сверстниками, обучение средствам и способам

взаимодействия. Этот метод способствует организации пространства, позволяет развивать игровое взаимодействие с другими участниками. Следовательно, в игровом взаимодействии обучающийся проживает чувства и эмоции, которые изначально были заложены в сюжет событий.

«Ладушки» – использование потешек и пестушек с целью формирования позитивного эмоционального взаимодействия с близкими людьми и представлений обучающегося о себе.

«У самовара» – проведение совместных праздников как способа целостной организации игрового процесса, в котором свойства фольклора – эмоциональность, ритмичность, образность повышают мотивацию обучающегося к вступлению в общение, формируют социально приемлемые модели поведения.

Через всю программу, каждый модуль красной нитью проходит метод видеомоделирования. В ходе работы делаются короткие видеозаписи отрабатываемых навыков для дальнейшей демонстрации обучающимся с их собственными игровыми действиями. Так же используются готовые записи. Просмотр видеоролика сопровождается чтением короткой социальной истории. Таким образом, обучающиеся могут неоднократно погружаться в игровое взаимодействие, наблюдая за действием со стороны.

Содержание программы представлено в таблице 2.

*Таблица 2*

***Содержание программы «Я, ты, он, она – вместе дружная семья!»***

Цель	Способ решения		
	«Развеселый хоровод»	«У самовара»	«Ладушки»
Обучение средствам и способам коммуникации	Хороводные игры с подражанием, игры, содержащие сюжеты бытового взаимодействия и жестового сопровождения, игры с акцентом на имени и положительных качествах личности обучающегося.	Развитие динамической стороны общения: легкости вступления в контакт, инициативности, готовности к общению.	Потешки и пестушки, содержащие имена обучающихся, их позитивные характеристики.

Продолжение таблицы 2

Создание условий для реализации полученных обучающимися навыков в игровой ситуации	Повторяемость игр, использование игр различной сложности, игры с подражанием и игры с выполнением действий по вербальной инструкции.		
Формирование социально приемлемых моделей поведения	Сцены эмоционального реагирования, правила игр, бытовые сюжеты, содержащиеся в играх	Модель поведения коллективная. Игра способствует взаимоуважению к сверстникам, ответственности за общий результат деятельности.	Применение пестушек, сочетающих изменение эмоционального фона с изменением темповой структуры, предполагающих конкретный эмоциональный ответ обучающегося; содержащие простые диалоги
Формирование способов контроля и регуляции поведения	Постоянные и неизменные правила игрового материала, подчинение динамики движения хоровода сюжету игры и совместное выполнение игровых задач		
Расширение способов тактильного взаимодействия	Игры, содержащие тактильный контакт различной интенсивности; в рамках таких игр обучающемуся необходимо прикасаться либо самому, либо принимать прикосновение от других участников	Тактильный контакт, осуществляемый в танце.	Потешки, пестушки с тактильным контактом различной интенсивности (поглаживания, похлопывания, подбрасывания)

Содержание хороводных игр представлено в сборнике «Развеселый хоровод» (см. Приложение 7), тексты потешек и пестушек в сборнике «Ладушки» (см. Приложение 8), разработки праздников представлены в сборнике «У самовара» (см. Приложение 9).

### **3.3. Апробация программы по формированию навыков социального взаимодействия обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра в условиях образовательной организации**

Апробация программы прошла в условиях образовательной организации ГКОУ СО «Березовская школа» на 2 классе. Программа реализовывалась на протяжении трех месяцев: февраль, март, апрель. Было проведено 11 занятий (1 раз в неделю). Программа включает гармоничное использование обучающимися средовых и коррекционных свойств игрового фольклора. Обучающий фактор – это система традиционных образов, средств и способов взаимодействия, которые обучающиеся осваивают в процессе хороводных игр, средовое воздействие – это способ целостной организации игрового процесса, в котором такие свойства фольклора, как ритмичность, эмоциональность, образность и наглядность мотивируют обучающегося к вступлению в общение; коррекционное воздействие направлено на изменение неприемлемого поведения и привнесение адекватных, социально обусловленных моделей поведения, содержащихся в сюжетах традиционных детских игр. Игровые занятия подчинены ритуалу, то есть на протяжении всей серии занятий мы сохраняем привычную структуру в последовательности смысловых блоков. В рамках таких занятий обучающиеся получают опыт непосредственного игрового общения, осваивают навыки коммуникации в естественной игровой ситуации.

Основные трудности на начало апробации программы отмечались при необходимости выполнения произвольных действий не ритуального характера. Игры, в которых требовалась имитация нового игрового действия, были практически недоступны, обучающимся требовалась физическая помощь взрослого в выполнении действий. Большинство обучающихся следовали своим побуждениям, выбегали за границы игрового пространства,

не соблюдали очередность роли ведущего в игре, настаивали на своих желаниях. Обучающиеся в игровой ситуации практически не использовали речь, а в редких случаях произносили последнее слово из заложенной в игровом контексте фразы, требовалось повторение вербальной инструкции. Мальчики старались избегать тактильного контакта, отказ от участия или свое несогласие они выражали криком. Обучающиеся реагировали не адекватно на фольклор, содержащий шутки и юмор.

Следует отметить, что пестушки включают игровое взаимодействие с ребенком, на протяжении занятия (праздника) взрослый выполняет движение «за него», играя его ручками и ножками.

По нашему мнению, предложенный метод позволяет создавать необходимое для развития обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с РАС игровое пространство. В рамках игр обучающиеся приобретают навык непосредственного игрового общения, осваивают навыки коммуникации в естественной игровой ситуации.

### **3.4. Анализ результатов контрольного этапа эксперимента по формированию навыков социального взаимодействия обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра**

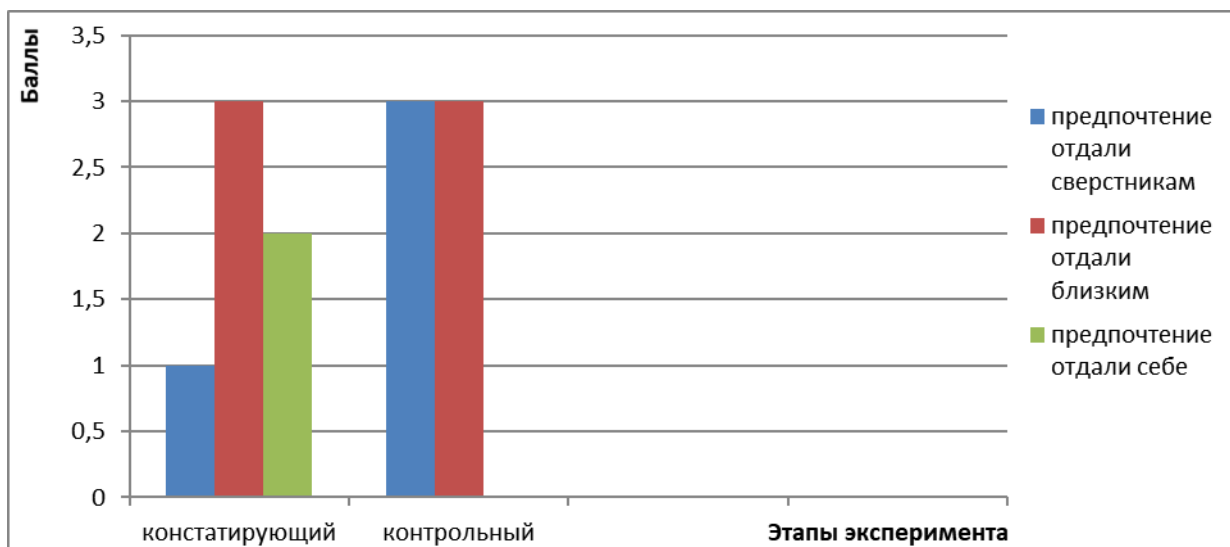
После апробации программы по формированию навыков социального взаимодействия у обучающихся с умственной отсталостью легкой степени (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра, был проведен контрольный этап эксперимента с целью определения эффективности апробированной программы.

На этом этапе использовались те же методики, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Анализ результатов применения методики Р. Жилиа на контрольном этапе эксперимента свидетельствует о положительной динамике степени включенности во взаимоотношения с близкими и сверстниками (см. Приложение №7).

Так из шести обучающихся трое (что составляет 50%), на этапе контрольного эксперимента отдали предпочтение сверстникам. На звучание простой рифмы, неоднократно повторяющиеся сочетания слов, эмоциональное обращение обучающиеся прислушивались, замирали на какое-то мгновение, всматривались в лицо говорящего.

Сопоставление результатов применения методики Р. Жилиа на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, проиллюстрируем с помощью диаграммы (рисунок 4).



***Рис. 4. Показатели предпочтений в социальном взаимодействии с семьей и сверстниками по методике Р. Жилиа на констатирующем и контрольном этапах эксперимента***

Получены показатели предпочтений испытуемых в социальном взаимодействии с семьей и сверстниками у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра, после работы по формированию



навыков социального взаимодействия. Сравнивая данные таблицы 1 (стр. 33) с полученными данными после работы по формированию навыков социального взаимодействия, отмечаем также положительную динамику.

- 17% (1 чел.) - навык сформирован на высоком уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием;
- 33,3% (2 чел.) – навык сформирован на среднем уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием, и носит кратковременный характер;
- 50% (3 чел.) – навык сформирован на низком уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием, обучающийся предпочитает наблюдение со стороны;
- Нет обучающихся с полным отсутствием навыка.

Данные сравнительного анализа приведены в таблице 3.

*Таблица 3*

***Таблица динамического наблюдения (показатели констатирующего и контрольного этапов эксперимента)***

Навыки социального взаимодействия	Имя испытуемого											
	Дамир		Гоша		Саша С.		Саша Я.		Саша Л.		Алеша	
	Кон ст.	Кон тр.	Кон ст.	Кон тр.	Кон ст.	Кон тр.	Кон ст.	Кон тр.	Кон ст.	Кон тр.	Кон ст.	Кон тр.
Умение адекватно вести себя, находясь рядом со сверстниками (без криков, попыток убежать)	2	2	1	2	2	3	1	1	1	2	0	1

Умение адекватно реагировать (не кричать или пытаться убежать) на дружеские прикосновения других людей (взять и поддержать за руку)	3	3	1	2	3	3	1	2	2	3	0	1
Умение взять предложенный сверстником предмет	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	1	2
Умение наблюдать/следить за действиями сверстников	1	2	1	1	2	3	3	3	1	2	1	2
Умение играть «рядом» со сверстниками (параллельная игра)	2	3	0	0	2	3	1	1	2	2	0	0
Умение подражать поведению сверстников, имитировать их действия	1	2	0	0	2	3	1	2	1	2	0	0
Умение адекватно реагировать на приветствия сверстников (приветствовать в ответ)	2	3	0	1	2	3	1	2	1	2	0	1
Умение устанавливать зрительный контакт, чтобы начать взаимодействие	1	1	0	1	2	3	2	2	1	2	0	1
Умение предлагать совместную деятельность (игру) сверстнику	0	1	0	0	1	2	1	2	0	1	0	0

Продолжение таблицы 3

Умение адекватно отвечать на попытки сверстников вовлечь его в какую-либо деятельность	2	2	0	0	2	3	1	1	1	2	0	1
Умение делиться игрушками и другими предметами (позволять другим пользоваться предметами, которыми пользуется сам обучающийся)	1	2	0	0	2	5	0	0	2	3	0	0
Умение привлечь к себе внимание перед началом действия	0	1	0	0	2	2	1	1	0	1	0	0
Умение указывать на предметы, демонстрируя их другим	1	2	0	1	2	3	2	2	1	2	0	1
Умение участвовать в простых играх, организованных взрослым, в паре с другим ребенком	1	2	0	0	1	3	1	1	1	2	0	0
Умение соблюдать (следовать) общим правилам (в том числе, в игре)	1	2	0	1	1	3	0	0	1	2	0	1
Умение играть в простые игры с переходом ходов, организованные взрослым	1	2	0	0	2	2	0	1	1	2	0	0

Продолжение таблицы 3

Умение выбирать партнера для игры	1	2	0	0	2	3	0	0	1	2	0	0
Умение самостоятельно присоединяться к сверстникам в какой-либо деятельности	0	1	0	0	2	3	0	1	0	2	0	0
Умение корректировать свое поведение, наблюдая за другими	1	2	0	1	1	3	0	1	1	2	0	1
Умение помогать сверстникам	1	3	0	0	1	2	0	0	0	1	0	0
Умение играть вместе со сверстниками для достижения общей цели	1	2	0	0	1	2	0	1	1	2	0	0
Умение следить за реакцией (проявлением интереса) со стороны окружающих	0	0	0	0	1	3	0	1	0	0	0	0
Итого	26	43	5	12	38	61	19	28	21	42	2	12
Средний балл	1,2	2	0,2	0,5	1,7	2,7	0,9	1,3	1	1,9	0	0,5

3 балла – навык сформирован на высоком уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием;

2 балла – навык сформирован на среднем уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием, и носит кратковременный характер;

1 балл – навык носит низкий уровень, ожидаемом для сверстников с типичным развитием, обучающийся предпочитает наблюдение со стороны;

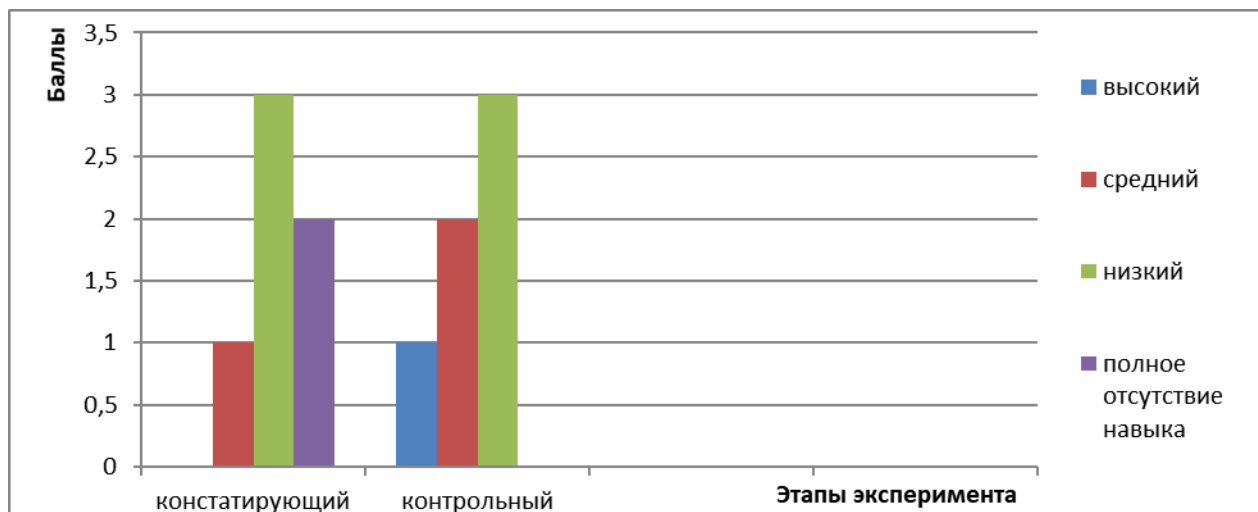
0 – полное отсутствие данного навыка.

Балльные оценки суммируются и делятся на количество формируемых навыков, получается средний бал. Результаты повторного обследования заносятся в ту же таблицу, при этом ячейки закрашиваются другим цветом

(зеленый цвет – результаты констатирующего этапа эксперимента, розовый цвет – результаты контрольного этапа эксперимента). Сравнение суммы баллов до и после этапа коррекции позволяет объективно оценить динамику развития социального взаимодействия каждого обучающегося с умственной отсталостью легкой степени (интеллектуальными нарушениями), имеющего РАС.

В таблице видно, что количество оценок в 3 балла на этапе контрольного эксперимента значительно больше и носит позитивные изменения в коммуникативном поведении обучающихся. У Саши С. выставлен высший бал, он принимает активное участие в пестовании, демонстрирует позитивные эмоциональные реакции в общении с близкими людьми и сверстниками, радуется началу игр. Двое обучающихся получили оценку два балла (Дамир, Саша Л.), они не выражают недовольства, не испытывают дискомфорта в тесном эмоциональном общении.

Отразим сравнительные результаты, в общем, по классу в диаграмме рисунка 5 на этапах констатирующего и контрольного эксперимента.



***Рис. 5. Показатели уровня сформированности навыков социального взаимодействия по таблицам динамического наблюдения на констатирующем и контрольном этапах эксперимента***

Таким образом, результаты исследования показали, что обучающиеся начали вступать в игровое взаимодействие, сначала выполняя игровые задания с помощью взрослого, а потом самостоятельно. Обучающиеся начали своевременно узнавать контекст и сюжетное содержание игр. В классе появились симпатии, обучающиеся радовались появлению знакомых лиц в игре, при необходимости называли свое имя. Игры, содержащие тактильное взаимодействие, перестали вызывать трудности. Для выполнения игровых действий в хороводе обучающимся требовалось только присутствие взрослых, они уже могли играть и самостоятельно, проявляя даже некоторую инициативу. Количество негативных реакций и отказов от хороводной игры резко сократилось. Эмоциональные реакции в большинстве стали адекватными и соответствовали сюжету.

Из бесед с родителями стало известно, что обучающиеся активно использовали игровые навыки дома, привлекая к игровому общению близких. Обучающиеся воспроизводили не только игровые действия, но и воспроизводили мелодию игровой песни.

Анализ методики "Два дома" на контрольном этапе эксперимента показал положительную динамику.

Опишем характерные особенности. Все обучающиеся поселились в красивый дом, поместив рядом с собой близких людей. Всех близких и себя закрыли внутри дома, оставив на внешней стороне бабушку. Саша Я. сказал: «бабушка гуляет». На этом этапе эксперимента некрасивый домик остался пустым в стороне. Что говорит о положительном динамике принятии членов семьи.

Среди сверстников динамика менее выражена. При выборе сверстников внутри красивого домика все обучающиеся поместили только себя, что соответствует результатам констатирующего этапа эксперимента. Но других сверстников поместили также на внешней стороне красивого домика. Только Алеша поместил всех сверстников в некрасивый домик, чем показал стремление отгородиться от воздействия внешнего мира, сверстников.

Таким образом, результаты контрольного этапа эксперимента указывают на значительное улучшение навыков социального взаимодействия обучающихся и подтверждает эффективность программы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ специальной литературы по проблеме исследования позволил определить, что общение выполняет разнообразные функции, среди которых выделяются: организация совместной деятельности, формирование и развитие межличностных отношений, эмоциональное самовыражение и познание людьми друг с другом. Под социальным взаимодействием мы понимаем взаимодействие людей друг на друга в процессе усвоения социального опыта, формирования социальных связей и отношений, в результате которых происходят изменения в поведении, интеллекте и личности каждого обучающегося (В. Н. Белкина, М. И. Лисина, В. С. Мухина, В. Н. Мясищев и другие). Одними из первых средств общения в онтогенезе возникают экспрессивно-мимические средства, позднее возникают предметно-действенные средства общения, изобразительные средства общения и речевые средства общения. Последние являются наиболее эффективными, поскольку позволяют выйти за пределы воспринимаемой ситуации. Выше обозначенные авторы описали динамику изменений отношений обучающихся со сверстниками и учителем, внутреннюю перестройку мотивов общения на протяжении обучения.

Специалисты, занимающиеся данной проблемой, отмечают, что у обучающихся с расстройствами аутистического спектра социальное взаимодействие со сверстниками развивается плохо, из-за отсутствия привязанности к другим людям, а именно к сверстникам. Их исследовали В. М. Башина, К. С. Лебединская, В. В. Лебединский, С. С. Мухин, О. С. Никольская и другие.

Для обследования специфики социального взаимодействия у испытуемых был определен следующий диагностический инструментарий: проективная методика Р. Жилия; проективная методика «Два дома»; наблюдение за взаимоотношениями и взаимодействиями обучающихся.



Результаты диагностического обследования показали, что обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющие расстройства аутистического спектра, не стремятся к активному взаимодействию с членами семьи, сверстниками. Социальный статус обучающихся влияет на избирательность межличностного общения; наиболее значимыми для них являются отношения с матерью, которая оказывает обучающемуся не только ежедневную помощь, но и поддерживает с ним эмоциональный контакт.

Составленная и апробированная программа «Я, ты, он, она – вместе дружная семья!» по формированию навыков социального взаимодействия обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра, на основе традиционного русского фольклора доказала эффективность. Анализ результатов контрольного этапа эксперимента показал, что обучающиеся начали вступать в игровое взаимодействие, сначала выполняя игровые задания с помощью взрослого, а потом самостоятельно. Обучающиеся начали своевременно узнавать контекст и сюжетное содержание игр. В классе появились симпатии, обучающиеся стали радоваться появлению знакомых лиц в игре, при необходимости называли свое имя. Игры, содержащие тактильное взаимодействие, перестали вызывать трудности. Для выполнения игровых действий в хороводе обучающимся требовалось только присутствие взрослых, они уже могли играть и самостоятельно, проявляя даже некоторую инициативу. Количество негативных реакций и отказов от хороводной игры резко сократилось. Эмоциональные реакции в большинстве стали адекватными и соответствовали сюжету.

Стоит отметить, что в урочной деятельности не выявлено динамики социального взаимодействия у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), имеющих расстройства аутистического спектра, друг с другом. Они по-прежнему предпочитают сидеть по одному за партой, избегают контакты друг с другом на уроке.

Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута, гипотеза подтверждена.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аугене, Д. И. Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации // Дефектология / Д. И. Аугене. – 1987. – №4 – С. 76-80.
2. Баенская, Е. Р. О коррекционной помощи аутичному ребенку раннего возраста // Дефектология / Е. Р. Баенская. – 1999. - №1. – С. 47-54.
3. Баенская, Е. Р. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития [Текст] : методическое пособие для педагогов, психологов, врачей / Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Экзамен, 2004. – 128 с.
4. Башина, В. М. Аутизм в детстве [Текст] / В. М. Башина. – М. : Медицина, 1999. – 240 с.
5. Белкина, В. Н. Психолого-педагогические аспекты взаимодействия детей со сверстниками [Текст] : учеб. пособие / В. Н. Белкина. – Ярославль : Канцлер, 2014. – 161 с.
6. Белопольская, Н. Л. Русская традиция «пестования» в воспитании современными матерями детей с нормативным и проблемным развитием [Текст] / Н. Л. Белопольская, О. В. Рубан, А. А. Слепухина, О. В. Безпальчева // Актуальные проблемы психологического знания. – 2014. – №4. – С. 93-101.
7. Божович, Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе [Текст] / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – №2. – С. 47-56.
8. Брин, И. Л. К медико-психолого-педагогическому обследованию детей с аутизмом [Текст] / И. Л. Брин, Н. С. Демикова, М. Л. Дунайкин, С. А. Морозов, С. С. Морозова, Т. И. Морозова, Н. И. Правденикова, И. Н. Татарова, И. В. Черепанова, О. Г. Шейнкман. – М. : «СигналЪ», 2002. – 40 с.

9. Волкмар, Ф. Р. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей [Текст] / Ф. Р. Волкмар, Л. А. Вайзнер ; пер. с англ. Б. Зуева, А. Чечиной. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014. – 224 с.
10. Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 654 с.
11. ГКОУ СО «Березовская школа, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» [Электронный ресурс]. URL : <http://berezsksh.ru/about/istoriya-shkoly> (дата обращения 28.10.2017).
12. Головина, Ж. Н. Некоторые особенности общения с взрослым детей дошкольного возраста с нарушениями умственного развития. Обучение и воспитание умственно отсталых детей и подростков [Текст] / Ж. Н. Головина. – Иркутск : ИГПИ. – 1989. – 231.
13. Заширинская, О. В. Межличностное общение умственно отсталых обучающихся – сирот дошкольного возраста [Текст] / Вестник Санкт – Петербургского университета. – 2008. – №4. – С. 182-201.
14. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст] / под ред. А. М. Арсеньева – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
15. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст] : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2005. – 207 с.
16. Коломинский, Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах [Текст] / Я. Л. Коломинский. – Минск : Издательство БГУ им. В. И. Ленина, 1976. – 552 с.
17. Лебединская, К. С. Ранний детский аутизм [Текст] / К. С. Лебединская // Нарушения эмоционального развития как клиничко-дефектологическая проблема. – М. : НИИ дефектологии РАО, 1992. – 125 с.

18. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей [Текст] : учеб. пособие / В. В. Лебединский. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.
19. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст] / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.
20. Лисина, М. И. Проблема онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 31 с.
21. Литвин, Э. С. Песенные жанры русского детского фольклора [Текст] / Советская этнография. – 1972. – №1. – С. 58-67.
22. Манелис, Н. Г. Использование методов поведенческого анализа для формирования социальных навыков [Текст] / Н. Г. Манелис // Аутизм и нарушения развития. – 2008. – №3. – С. 49-55
23. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте [Текст] / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
24. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция [Текст] / Е. М. Мастюкова. – М. : Просвещение, 1992. – 95 с.
25. Меджилова, Э. С. Социально-коммуникативное развитие обучающихся дошкольного возраста как научно-педагогическая проблема [Текст] / Э. С. Меджилова // Молодой ученый. – 2016. – №6. – С. 799-803.
26. МКБ-10: Класс V [Электронный ресурс]. URL : [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%9A%D0%9110:\\_%D0%9A%D0%B%D0%B0%D1%81%D1%81\\_V](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%9A%D0%9110:_%D0%9A%D0%B%D0%B0%D1%81%D1%81_V) (дата обращения 12.02.2016).
27. Мнухин, С. С. О синдроме «раннего детского аутизма», или синдроме Каннера у детей [Текст] / С. С. Мнухин, А. Е. Зеленецкая, Д. И. Исаев // Журнал невропатологии и психиатрии. – 1967. – №10. – С. 1501-1506.

28. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменологии развития, детство, отрочество [Текст] : учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – 4 изд. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
29. Мясищев, В. Н. Личность и неврозы [Текст] / В. Н. Мясищев. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1960. – 428 с.
30. Назарова, Н. М. Специальная педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др. ; под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 400 с.
31. Никольская, О. С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, И. А. Костин, М. Ю. Веденина, А. В. Аршатский, О. С. Аршатская. М. : Полиграф сервис, 2003. – 232 с.
32. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг; под ред. О. С. Никольской. – М. : Теревинф, 2007. – 342 с.
33. Осорина, М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых [Текст] / М. В. Осорина. – СПб. : Питер, 4-е изд., 2009. – 304 с.
34. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию [Текст] / Т. Питерс. – СПб. : Институт специальной педагогики и психологии, 1999. – 192 с.
35. Реестр примерных основных программ [Электронный ресурс]. URL : <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-umstvennoj-otstalostyu/> (дата обращения 30.09.2017).
36. Реестр примерных основных программ [Электронный ресурс]. URL : <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-zaderzhkoj-psixicheskogo-razvitiya/> (дата обращения 30.09.2017).

37. Рубан, О. В. Традиционное русское пестование как метод коррекции взаимодействия мать – ребенок с расстройствами аутистического спектра [Текст] / О. В. Рубан, Л. Н. Белопольская // Дефектология. – 2012. – №4. – С. 14-22.

38. Рубан, О. В. Традиционные хороводные игры как метод коррекции коммуникативных нарушений у обучающихся с расстройствами аутистического спектра [Текст] / О. В. Рубан, Л. Н. Белопольская // Дефектология. – 2013. – №4. – С. 37-43.

39. Рубан, О. В. Развитие коммуникативного поведения у обучающихся с расстройствами аутистического спектра средствами традиционного детского фольклора [Текст] / О. В. Рубан // Дефектология. – 2015. – №2. – С. 33-44.

40. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.

41. Слепович, Е. С. Коррекция психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью методические рекомендации [Текст] / Е. С. Слепович, А. М. Поляков. – Минск : Детский фонд, 2005. – 96 с.

42. Социализация детей с интеллектуальными нарушениями в контексте модернизации системы образования: опыт, проблемы, перспективы [Текст] : сб. материалов Всеросс. науч.-практ. конф. 26 марта 2015 г. / под общ. ред. С. В. Соловьевой // ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования», Кафедра методологии и методики образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся, оставшихся без попечения родителей. – Екатеринбург : ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2015. – 422 с.

43. Солдатенкова, Е. Н. Обзор современных подходов к развитию коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] / Е. Н. Солдатенкова // Современная зарубежная психология. – 2014. – №3. – С. 52-61.

44. Современная западная социология [Текст] : Словарь / Сост. Ю. Н. Давыдов и др. – М. : Политиздат, 1990. – 432 с.
45. Специальная психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; под ред. В. И. Лубовского. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 464 с.
46. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология [Текст] / Т. Г. Стефаненко. – М. : Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320 с.
47. Сухарев, А. В. Этнофункциональный подход к проблемам психопрофилактики и воспитания [Текст] / А. В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1996. – №4. – С. 81-93.
48. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / М-во образования и науки РФ. – М. : Просвещение, 2017. – 404 с.
49. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Текст] / М-во образования и науки РФ. – М. : Просвещение, 2017. – 80 с.
50. Фролов, С. С. Словарь ключевых социологических терминов [Текст] : учеб. для вузов / С. С. Фролов. М. : РГИУ, 1994. – 164 с.
51. Хаустов, А. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра [Текст] : методическое пособие / А. В. Хаустов, П. Л. Богорад, О. В. Загуменная, А. И. Козорез, С. Н. Панцырь, Ю. В. Никитина, О. В. Стальмахович; под ред. А. В. Хаустова. М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016, – 215с.
52. Шангина, И. И. Русские традиционные праздники [Текст] / И. И. Шангина. – СПб. : Азбука-Классика, 2008. – 336 с.



53. Щетинина, А. М. Диагностика социального развития ребенка [Текст] / учеб.-метод. пособ. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

54. Янушко, Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развития речи, психотерапия [Текст] / Е. А. Янушко. М. : Теревинф, 2004. – 136 с.

55. Wing Lorna, The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Professionals [Текст] / Lorna Wing, 1996. – 239 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### ПРОЕКТИВНАЯ МЕТОДИКА Р. ЖИЛЯ

*Цель:* изучение особенностей межличностных отношений.

*Материал:* бланк (лист из фетра), фигуры человека с фото родственников, сверстников. Для 1 варианта картинки: стол, стулья, торт, ваза с цветами, чашки. Для 2 варианта: открытка. Для 3 варианта: деревья, облака, солнышко.

Вариант 1. Предлагают поставить стол и стулья, затем посадить за праздничный стол тех одноклассников (членов семьи), которых он пригласил бы на свой день рождения.

Вариант 2. Предлагают подарить поздравительную открытку.

Вариант 3. Предлагают взять с собой кого-либо на прогулку.

Целесообразно не ограничивать обучающихся в числе выборов, это поможет глубже выявить потребность в общении, но в тоже время необходимо подробно разъяснить, что нужно выбирать только самых близких, хороших друзей.

По данным опросных бланков (полученной картины) заполняется социоматрица. Социоматрица – таблица, в которой отражены данные социометрического опроса. В ней положительные выборы обозначают по горизонтали «плюсом», отрицательные «минусом». Взаимные выборы обводят кружком (О). Далее подсчитывают сумму выборов.

Таблица 4

#### *Социометрическая матрица*

Выбирающий		Выбираемые			Число взаимных выборов
		01	02	03	
	01				
	02				
	03				

Предложенная методика дает возможность определить следующие психологические характеристики межличностных отношений: социовалентность (степень включенности во взаимоотношения); статус обучающихся и статусную структуру группы – сплоченность группы и взаимность контактов – уровень конфликтности (агрессивности) группы – обучающихся, которые являются объектами групповой агрессии. Целесообразно начинать анализ социометрических данных социовалентности обучающихся, свидетельствующей о степени и характере включенности обучающегося в систему взаимоотношений в классе. По социовалентности можно судить о потребности обучающегося в общении и о его установке на удовлетворение этой потребности именно в данной группе, что, в свою очередь, позволит опосредованно судить о привлекательности коллектива для обучающегося. Определяется социовалентность по количеству и характеру сделанных обучающимися выборов. Социовалентность будет положительной, если у обучающегося преобладают положительные выборы, и отрицательной – если преобладают негативные выборы.

### МЕТОДИКА «ДВА ДОМА»

*Цель:* изучение отношения обучающегося к себе и другим, особенностей его самопринятия и принятия других.

*Материал:* два домика, плоских, объемных или нарисованных, один из которых – яркий, нарядный, очень привлекательный, другой – малопривлекательный. Человеческие фигуры из фетра с фотографиями лиц всех обучающихся класса (можно и взрослых) или какие-то символы, их обозначающие.

*Ход эксперимента.*

Эксперимент проводится индивидуально. Воспитатель, экспериментатор (психолог) говорит испытуемому: "Мы сейчас с тобой очень интересно поиграем. Перед тобой два домика (рассмотреть их). В одном, красивом, домике будут жить такие дети, которые часто поступают хорошо и нравятся тебе, а в другом, некрасивом, - такие, которые часто, по-твоему, поступают плохо. Себя ты тоже можешь поселить в один из домиков".

Испытуемый берет фигуру с фотографией или символ (по одной), раскладывает по домикам, а экспериментатор спрашивает испытуемого, почему он поместил его (ее) в этот домик. Все действия и ответы испытуемого подробно фиксируются, а затем анализируются:

- с кем поместил себя,
- почему одних поместил в красивый домик, других – в малопривлекательный,
- характер, особенности мотиваций.

*Интерпретация.*

Если обучающийся помещает себя и многих сверстников в красивый домик, то можно говорить о его целостном положительном отношении к себе и другим; если в красивый домик он поместил только себя или еще 1-3

сверстников или взрослых, то это указывает на положительное принятие себя и весьма избирательное отношение к другим. Как правило, это закрытые, необщительные обучающиеся либо конфликтные и их рекомендуется еще протестировать методом "Маски", чтобы определить степень их удовлетворенности своим положением в группе и выявить стремление к доминированию.

В случае же помещения испытуемым себя в некрасивый домик можно предположить неприятие им себя. Возможно, это было ситуативное неприятие, связанное с недавней негативной оценкой обучающегося взрослыми.

Выявляя причины размещения обучающимся себя и других по домикам, можно определить степень осознанности его отношений, а также особенности нравственного сознания обучающегося.

## НАБЛЮДЕНИЕ ЗА ВЗАИМООТНОШЕНИЯМИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Наблюдение* за объединениями обучающихся в процессе свободной деятельности и игр проводится в течение нескольких месяцев. В протоколе фиксируется интенсивность общения, деловая или личностная направленность, эмоциональный фон и содержание детских контактов (предметные и игровые действия, речевые высказывания). О наличии *потребности в общении со сверстником* свидетельствуют следующие признаки:

- проявление внимания и интереса к другому обучающемуся;
- эмоциональное отношение к нему;
- инициативные действия, направленные на установление социального контакта со сверстником;
- чувствительность к отношению и обращению другого обучающегося.

О сформированности простейших *социальных мотивов поведения* говорит стремление обучающегося сделать нечто полезное для удовлетворения нужд окружающих обучающихся.

*Схема наблюдения (единая для исследования взаимоотношений в семье и со сверстниками):*

1. Как обучающийся относится к сверстникам (к членам семьи) (равнодушно, равно, отрицательно), отдает ли кому-то предпочтение и почему.
2. Оказывает ли другому помощь и по какой причине (по собственному желанию, по просьбе сверстника, по предложению взрослого); как он это делает (охотно, помощь действенная; неохотно, формально; начинает помогать с энтузиазмом, но это быстро надоедает и т. д.).
3. Проявляет ли чувство долга по отношению к сверстникам (к членам семьи), в чем это выражается и в каких ситуациях.

4. Замечает ли эмоциональное состояние другого, в каких ситуациях и как на это реагирует.

5. Проявляет ли заботу по отношению к сверстникам (к членам семьи) и как проявляет (постоянно; время от времени, эпизодически); что побуждает заботиться о других; в каких действиях выражается эта забота.

6. Как реагирует на успех и неудачи других (равнодушен, реагирует адекватно или неадекватно, то есть завидует успеху другого, радуется его неудаче и т. д.).

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Таблица 5

**Таблица динамического наблюдения  
за навыками социального взаимодействия обучающихся с легкой  
умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями),  
имеющих расстройства аутистического спектра**

Навыки социального взаимодействия	Имя испытуемого					
Умение адекватно вести себя, находясь рядом со сверстниками (без криков, попыток убежать)						
Умение адекватно реагировать (не кричать или пытаться убежать) на дружеские прикосновения других людей (взять и подержать за руку)						
Умение взять предложенный сверстником предмет						
Умение наблюдать/следить за действиями сверстников						
Умение играть «рядом» со сверстниками (параллельная игра)						
Умение подражать поведению сверстников, имитировать их действия						
Умение адекватно реагировать на приветствия сверстников (приветствовать в ответ)						
Умение устанавливать зрительный контакт, чтобы начать взаимодействие						
Умение предлагать совместную деятельность (игру) сверстнику						
Умение адекватно отвечать на попытки сверстников вовлечь его в какую-либо деятельность						
Умение делиться игрушками и другими предметами (позволять другим пользоваться предметами, которыми пользуется сам обучающийся)						
Умение привлечь к себе внимание перед началом действия						
Умение указывать на предметы, демонстрируя их другим						



Умение участвовать в простых играх, организованным взрослым, в паре с другим ребенком						
Умение соблюдать (следовать) общим правилам (в том числе, в игре)						
Умение играть в простые игры с переходом ходов, организованные взрослым						
Умение выбирать партнера для игры						
Умение самостоятельно присоединяться к сверстникам в какой-либо деятельности						
Умение корректировать свое поведение, наблюдая за другими						
Умение помогать сверстникам						
Умение играть вместе со сверстниками для достижения общей цели						
Умение следить за реакцией (проявлением интереса) со стороны окружающих						

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

*Таблица 6*

### *Социометрическая матрица (сверстники)*

Выбирающий		Выбираемые									Число взаим ных выбо ров	Примечание
		01			02			03				
		1в.	2в.	3в.	1в.	2в.	3в.	1в.	2в.	3в.		
Саша С.	01	+	+	+	-	-	-	+	-	+	3	Задания выполнял быстро, не задумываясь.
Алеша	02	-	-	+	-	+	-	-	-	+	2	За праздничный стол Алеша никого из сверстников не посадил, занят украшением стола. Открытку подарил себе. На прогулку сам не пошел, но отправил мальчиков.
Гоша	03	+	-	-	-	-	-	+	+	+	3	Мальчик о чем-то думал, словно мечтал, на праздничный стол поставил торт

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Таблица 7

### Социометрическая матрица (семья)

Выбирающий	Выбираемые			Примечание
	1в.	2в.	3в.	
Саша С.	бабушка мама	Я	мама Я	
Алеша	мама сестра	Я	мама сестра брат папа бабушка	За праздничный стол мальчик не посадил папу, Пашу и себя. Долго занимался сервировкой стола. На прогулку сам не пошел, обучающийся любит одиночество, гуляет редко.
Гоша	мама Я	Я	мама Я	Мальчик очень быстро выбирает маму, затем себя.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Таблица 8

Выбирающий	Выбираемые		Примечание
	Красивый дом	Некрасивый дом	
Саша С.	бабушка  Я	сестра	Мальчик маму не поселил ни в один дом, объясняя «работает»
Алеша	Я  мама  сестра	бабушка  папа	Мальчик бабушку поселил в некрасивый дом со словами «Баба Яга», а папу «Кощей Бессмертный». Сам «зашел» в красивый домик и закрылся, но лицо оставил в окошечке. Маму и сестру поставил на первый план.
Гоша	Я  мама  брат	папа	Мальчик закрыл в красивом доме брата, а сам и мама определены на первый план. Папу определил в некрасивый дом «уроки учит»

*Рис. 6. Вариант 1. Алеша*



*Рис. 7. Вариант 2. Алеша*



*Рис. 8. Вариант 1. Гоша*

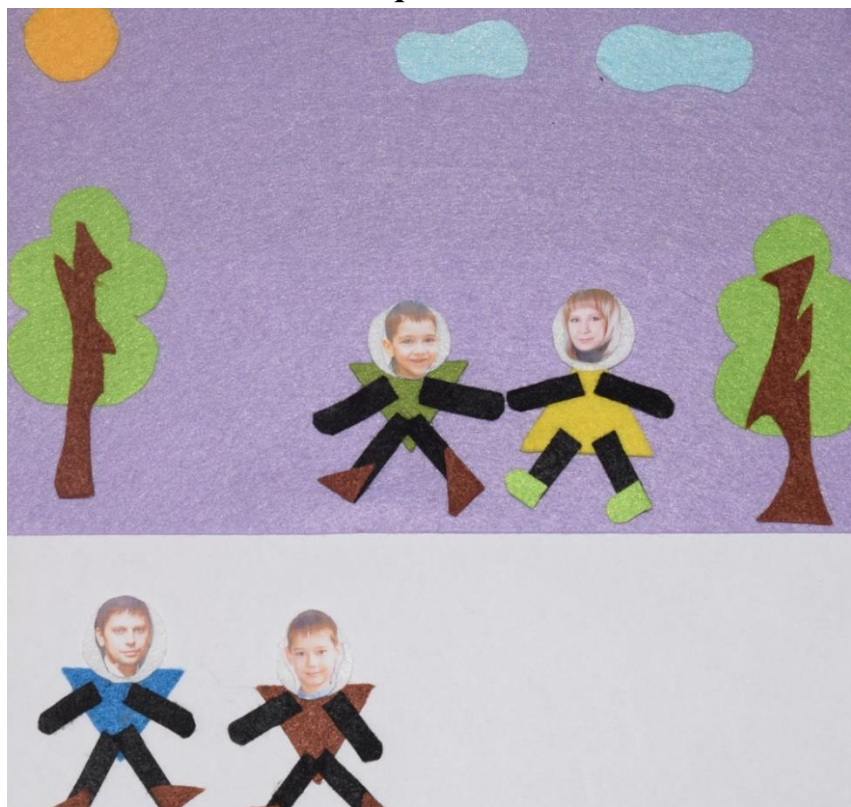


*Рис. 9. Вариант 2. Гоша*





*Рис. 10. Вариант 3. Гоша*



*Рис. 11. Вариант 3. Алеша*



*Рис. 12. Методика «Два дома». Алеша*



*Рис. 13. Методика «Два дома». Гоша*

